

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A
PEDAGOGICKÁ**

Katedra: Katedra českého jazyka a literatury

Studijní program: Filologie

Studijní obor: Český jazyk a literatura

**ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST V UČEBNÍCÍCH
ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY**

**LITERACY IN THE TEXTBOOKS OF CZECH
LANGUAGE AND LITERATURE**

Bakalářská práce: 11-FP-KČL-B-28

Autor:

Lidmila PIŠTĚKOVÁ

Podpis:

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Váňová

Konzultant: Mgr. Kateřina Váňová

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
56	5	0	1	18	5+1 (CD)

V Liberci dne:

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lidmila Pištěková**
Osobní číslo: **P09000352**
Studijní program: **B7310 Filologie**
Studijní obor: **Český jazyk a literatura**
Název tématu: **Čtenářská gramotnost v učebnicích českého jazyka a literatury**
Zadávající katedra: **Katedra českého jazyka a literatury**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Metoda: práce bude založena na analýze vybraného vzorku učebnic českého jazyka a literatury podle zkoumaných kritérií

Cíl: zjistit, zda, jak a v jaké míře se v současných učebnicích promítá zaměření na rozvoj čtenářské gramotnosti

Postup:

1. Prostudování relevantní odborné literatury (zvláště k tématům čtenářská gramotnost, rozvoj čtenářství, didaktika českého jazyka a komunikační výchovy, výstavba učebnic apod.)
2. Upřesnění cíle a postupu práce
3. Sběr materiálů (předpokládáme předběžně úplnou sadu učebnic českého jazyka a literatury pro vybraný ročník základní školy z produkce nakladatelství SPN a FRAUS)
4. Analýza vybraných učebnic z vybraných hledisek (se zřetelem k tomu, jak přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti)
5. Shrnutí výsledků, zhodnocení, formulace závěrů

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

DOLEČEK, J.; ŘEŠÁTKO, M.; SKOUPIL, Z. Teorie tvorby a hodnocení učebnic pro odborné školství. Praha : Státní nakladatelství technické literatury, 1975.

DOLEŽALOVÁ, J. Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005.

KOŠTÁLOVÁ, H. a kol. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého. Česká školní inspekce, 2010.

KRAMPLOVÁ, I. a kol. Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002.

KRAMPLOVÁ, I.; POTUŽNÍKOVÁ, E. Jak se učí číst, Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005.

MULLIS, I. V. S.; MARTIN, M. O., a kol. Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011. Praha : ÚIV, 2011.

PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V.; BASL, J. Umíme ještě číst? - hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Praha : ÚIV, 2010.

ŠEBESTA, K. Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova. Praha : Karolinum, 1999.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Kateřina Váňová

Katedra českého jazyka a literatury

Datum zadání bakalářské práce: 30. dubna 2011

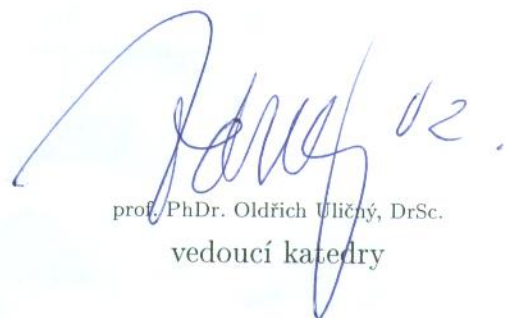
Termín odevzdání bakalářské práce: 30. dubna 2012



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



prof. PhDr. Oldřich Vličný, DrSc.

vedoucí katedry

dne 30. 4. 2011

Čestné prohlášení

Název práce: Čtenářská gramotnost v učebnicích českého jazyka
a literatury
Jméno a příjmení autora: Lidmila Pištěková
Osobní číslo: P09000352

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne:

Lidmila Pištěková

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Kateřině Váňové za odbornou pomoc, obětavý přístup a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Poděkování rovněž patří Mgr. Jarmile Sulovské za konzultace a poskytnutí odborných připomínek především k praktické části práce.

Dále bych chtěla poděkovat všem blízkým, kteří mě podporovali po celou dobu mého studia.

Anotace

Předkládaná bakalářská práce se zabývá čtenářskou gramotností a jejím rozvojem prostřednictvím konkrétní učebnice. Teoretická část práce je zaměřena na definici pojmu čtenářská gramotnost, připomíná její aspekty a faktory, které čtenářskou gramotnost ovlivňují. Stranou nezůstaly ani mezinárodní výzkumná šetření, která se čtenářskou gramotností zabývají – výzkumy PISA, PIRLS a prePIRLS. Opomenut není ani Rámcová vzdělávací program pro základní vzdělávání a integrace čtenářské gramotnosti v něm. Rovněž zde zmiňujeme kritéria hodnocení současných čítanek a nároky na ně kladené. Pozornost jsme věnovali zejména požadavkům, které souvisí se čtenářskou gramotností.

Praktická část je zaměřena na analýzu čítanky pro 4. ročník základní školy od nakladatelství FRAUS s cílem zjistit, zda vybraná čítanka podporuje rozvíjení čtenářské gramotnosti. Zohledněna byla i doplňující publikace Čítanka – příručka pro učitele.

Analýza ukázala zajímavé výsledky, které jsou v praktické části průběžně prezentovány, následně jsou shrnuty a vyhodnoceny v závěru práce.

Klíčová slova

čítanka, čtenářská gramotnost, mezinárodní výzkumy PISA, PIRLS a prePIRLS, RVP ZV, úroveň čtenářské gramotnosti

Annotation

This thesis deals with reading literacy and its improvement by using a specific textbook. The theoretical part is focused on the definition of literacy and aspects and factors that affect it. The international research investigations dealing with reading literacy (PISA, PIRLS and prePIRLS) are included. The Frame Education Programme for primary education and the integration of reading literacy, which is a part of it, is also mentioned in this thesis. Further, criteria regarding the evaluation of contemporary textbooks and requirements are discussed. The emphasis is put on the demands that are related to reading literacy.

The practical part is focused on the analysis of a fourth grade textbook published by Fraus. The purpose is to find out whether the textbook supports the improvement of reading literacy. The additional publication, the teacher's book, has been taken into consideration.

The analysis provides some interesting results which are presented throughout the practical part. The conclusion provides a summary and evaluation of these results.

Key words

textbook, literacy, international surveys PISA, PIRLS and prePIRLS, FEP, the level of literacy

OBSAH

Klíčová slova	8
A. TEORETICKÁ ČÁST	8
1. Úvod.....	8
2. Definice čtenářské gramotnosti	9
3. Aspekty čtenářské gramotnosti	11
3.1. Účely čtení	11
3.2. Postupy porozumění	11
3.3. Čtenářské chování a postoje	12
4. Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost	13
4. 1. Vnější faktory (exogenní)	13
4. 2. Vnitřní faktory (endogenní)	14
5. Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti v České republice	16
5.1. Výzkum PISA	16
5.2. Výzkum PIRLS a prePIRLS	17
5.2.1. Výsledky výzkumu PIRLS pro Českou republiku.....	17
6. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a integrovaná podpora rozvoje čtenářské gramotnosti	21
7. Kritéria hodnocení současných čítanek a nároky na ně kladené	23
8. Shrnutí.....	26

B. PRAKTICKÁ ČÁST	28
1. Volba analyzovaných učebnic	28
1.1. Struktura praktické části	29
2. Obsahová stránka čítanky	30
2.1. Tematické celky – klíče	30
3. Analýza vybraných otázek a úkolů v čítance.....	34
3.1. Otázky a úkoly zaměřené na porozumění textu a rozpoznání nosných informací.....	36
3.2. Otázky zaměřené na pochopení záměru autora	37
3.3. Žánr, struktura a výstavba textu.....	38
3.4. Ověřování hodnověrnosti textu a kritický přístup k tvrzením	40
3.5. Postup argumentace	41
3.6. Vyhodnocení informací a vytváření závěrů	42
3.7. Další typy úloh v čítance	43
3.8. Výtvarná stránka čítanky	47
4. Závěr	49
5. Seznam použitých zkratk	51
5. Použité zdroje a literatura	52
6. Přílohy.....	54

A. TEORETICKÁ ČÁST

1. Úvod

Gramotnost je prostředkem a především podmínkou rozvoje společnosti. V původním významu spočívá v osvojení základních dovedností tj. ve schopnosti umět číst a psát. Pojem gramotnost se ale časem rozšířil na několik dalších základních dovedností, můžeme tak rozlišovat např. gramotnost matematickou, přírodovědnou, finanční atd. Chápat ji dnes tedy jako prostou schopnost číst a psát by bylo značně neúplné a tudíž nesprávné.

Tato bakalářská práce se věnuje tématu čtenářské gramotnosti. Teoretická část práce nabízí definici čtenářské gramotnosti a uvádí aspekty, které čtenáři při čtení uplatňují nebo by měli uplatňovat. Dále zmiňuje faktory, které se na celém procesu vývoje čtenářské gramotnosti podílejí. Tento oddíl také připomíná dva mezinárodní výzkumy v oblasti čtenářské gramotnosti, které v současné době probíhají i v České republice. Rovněž zde uvádíme spojitost mezi čtenářskou gramotností a Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.

Pro praktickou část jsme zvolili sadu učebnic (český jazyk a literatura) z produkce nakladatelství Fraus pro 4. ročník základní školy.

Klademe si otázku: Jak může být prostřednictvím učebnice rozvíjena čtenářská gramotnost a jednotlivé klíčové kompetence?

2. Definice čtenářské gramotnosti

Přesná a jednotná definice pro pojem čtenářská gramotnost neexistuje, respektive je značně nestabilní a u autorů zabývajících se touto problematikou se její pojetí různí. Důvodem jsou neustále probíhající změny ve společnosti, vědě, kultuře a dalších oblastech. Pohledů na čtenářskou gramotnost je mnoho, neboť se neustále objevují nové přístupy, které se snaží zmíněný termín blíže definovat a stále ho více a více zpřesňovat.

Existují hned dvě světové organizace, které se na podporu a rozvoj čtenářské gramotnosti soustřeďují. Jedná se o výzkum PIRLS, který organizuje Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), a výzkum PISA, který provádí Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj OECD (Organization for Economic Cooperation and Development), oba tyto projekty/výzkumy charakterizují čtenářskou gramotnost trochu odlišně. Konkrétně mezinárodní výzkum PIRLS ji vidí jako:

„Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.“ (Mulis a kol., 2011, s. 11).

Do výchozí definice výzkumu PISA je navíc zahrnut i proces přemýšlení o obsahu:

Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“ (Palečková a kol., 2010, s. 12).

Pro úplnost různorodého pojetí čtenářské gramotnosti zmiňme i definici, kterou lze nalézt v Pedagogickém slovníku:

„Čtenářská gramotnost je komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha-Walterová-Mareš 1998, s. 40).

Protože v této práci analyzujeme učebnice českého jazyka a literatury pro čtvrtý ročník základní školy, rozhodli jsme se primárně vycházet z definice a rozdělení čtenářské gramotnosti podle projektu PIRLS, jehož cílovou skupinou jsou právě žáci čtvrtého ročníku 1. stupně.

Naším cílem není najít znaky, jež budou korespondovat s jednou výchozí definicí, nýbrž poukázat na cíle a východiska nejlépe v nich stanovená. Budeme tedy pracovat i s pojetím čtenářské gramotnosti např. podle výzkumu PISA.

3. Aspekty čtenářské gramotnosti

V rámci pojetí čtenářské gramotnosti podle PIRLS rozlišujeme tři aspekty, které se při čtení uplatňují, a ačkoliv jsou zde tyto aspekty popsány jednotlivě, jejich uplatnění v reálné čtenářské situaci spočívá v procesu vzájemných interakcí.

3.1. Účely čtení

Koncepce mezinárodního výzkumu PIRLS sleduje především dva účely čtení, které považuje u malých dětí za nejběžnější. Začínající nebo středně pokročilý čtenář přistupuje k četbě s dvojitým záměrem. V prvním případě se jedná o čtení, jehož cílem je získání literární zkušenosti. To znamená, že dítě má pozitivní vztah ke čtení, projevuje zájem, čte pro radost. K tomuto účelu dokonale slouží beletristické texty a nejčastěji používaná forma – vyprávění.

Ve druhém případě jde o čtení za účelem získání a následného používání informací. Tento účel čtení představuje nástroj vzdělávání, rovněž je zde souvislost i s pozdější konkurenceschopností na trhu práce. Čtenáře baví získávat z textu nové informace, rozvíjí tak své čtenářské dovednosti a „*s narůstajícími požadavky na četbu vzdělávacích textů nabývá tento druh čtení postupně na významu.*“ (Mulis a kol., 2011, s. 19).

3.2. Postupy porozumění

Do tohoto aspektu zahrnujeme činnosti, které čtenář při četbě textu provádí. Cílem je porozumět významu textu, čehož lze docílit různými způsoby, mluvíme o tzv. postupech porozumění. Jsou to:

Vyhledávání informací – informace obsažené v textu mají různou míru důležitosti. Potřebuje-li čtenář najít v textu konkrétní informaci (např. odpověď na

předem položenou otázku), musí sám rozpoznat informace, které se k položené otázce vztahují. Lze tak snadno ověřit, jestli čtenář textu rozumí.

Vyvozování závěrů – čtenář v tomto případě umí pracovat s informacemi, které nejsou v textu explicitně vyjádřeny, domýšlí si skutečnosti, jednotlivé informace propojuje, umí z přečteného vyvodit konkrétní závěr, výsledkem je hlubší pochopení významu textu.

Interpretace – zde už čtenář pracuje s významem celého textu. Inspirace vlastními zkušenostmi jej vede k jasnějšímu pochopení textu. Čtenáři vyslovují vlastní názory, které se samozřejmě v závislosti na jejich vědomostech a zkušenostech liší.

Posuzování textu – čtenář je schopen o textu kriticky uvažovat, hodnotí texty z různých hledisek, sleduje a snaží se pochopit záměr autora, dokáže zaujmout k textu vlastní stanovisko – souhlasné, neutrální, odmítavé. (Mulis a kol., 2011, s. 25).

3.3. Čtenářské chování a postoje

Chování a pozitivní postoje žáků ke čtení jsou nedílnou součástí čtenářské gramotnosti. Je nesmírně důležité, aby měl čtenář ke čtení kladný vztah, neboť je pak snazší překonat obtíže, které souvisí se zvyšující se náročností textů.

4. Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

V širším slova smyslu můžeme na čtenářskou gramotnost nahlížet jako na součást funkční gramotnosti¹, pro jejíž úspěšný rozvoj je čtenářská gramotnost nezbytným předpokladem. Postupné rozvíjení čtenářských dovedností nejenže zvyšuje šanci na snazší uplatnění jedince ve vzdělané společnosti, ale, jak se ostatně domnívají i Jiří Havel a Veronika Krátká ve svém článku „*Příprava učitelů na rozvíjení čtenářské gramotnosti*“, její úroveň přímo podmiňuje úspěšnost žáka při osvojování dalších oblastí gramotnosti: gramotnost literární, počítačová, matematická, informační atd. (Havel, Krátká, 2004, s. 40).

Na utváření čtenářské gramotnosti hlavně u dětí má vliv poměrně široké spektrum faktorů. Z tohoto faktu vychází i autoři výše zmíněného článku a rozdělují ovlivňující faktory obecně na typy vnitřní a vnější, složky obou typů zde zmiňujeme:

4. 1. Vnější faktory (exogenní)

Rodina

- Čtenářské zázemí v rodině – předčítání rodičů nebo starších sourozenců dětem je jedna z nejdůležitějších činností, která napomáhá rozvoji čtenářské gramotnosti, vhodné jsou i diskuse o tom, co dítě čte, příhodná je i pomoc s výběrem knihy.
- Rodinné prostředí – dobré rodinné vztahy a zájem rodičů, o vzdělávání dětí je klíčový, rodiče by měli s dítětem spolupracovat, svým zájmem dávají totiž najevo, že vzdělání jejich dětí je pro ně důležité.

¹ „Funkční gramotnost je schopnost používat tištěný a písemný materiál pro splnění širokých potřeb člověka, na rozšiřování vědomostí a rozvoj potenciálu osobnosti.“ Doležalová, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. s. 37.

- Sociálně-ekonomické zázemí rodiny – z dosavadních výzkumů vyplývá i jistá závislost školních výsledků na sociálně-ekonomickém postavení rodičů, konkrétně na jejich povolání popřípadě nejvyšší dosažené vzdělání.

Škola

- Učitel – učitel by měl mít patřičnou kvalifikaci, jeho metody a pojetí výuky by nemělo být zastaralé, naopak efektivní způsob výuky spočívá v neustálém vzdělávání se a seznamování se s nejnovějšími prostředky a vývojem v oblasti čtení.
- Práce s knihou ve škole – důležité je žáka zaujmout a to například volbou zajímavých a různorodých textů.
- Úkolování četbou na doma – pravidelné čtení prohlubuje zájem dětí o četbu, jejich čtenářské dovednosti, zvyšuje sebedůvěru.
- Reflexe domácí četby ve škole – následná neformálně řízená diskuse o přečteném textu vede k nalezení motivace vnitřní (tj. radosti ze čtení).
- Školní a třídní knihovny – přispívají k rozvoji čtenářství, knížky jsou dětem dostupnější, podstatné je i její praktické využívání (např. půjčování materiálů do tříd).
- Školní klima – příznivá atmosféra ve škole vede k pozitivním vztahům, dobrá docházka a přátelské prostředí vede žáky k lepším výsledkům, to zvyšuje jejich motivaci.

Mimoškolní a mimorodinné faktory

- Televize
- Počítač
- Veřejné knihovny – s tímto bodem souvisí i mimoškolní činnost (kroužky, výběr kamarádů)

4. 2. Vnitřní faktory (endogenní)

- Genetické predispozice

- Charakterové zvláštnosti
- Temperament
- Intelektové schopnosti
- Vnitřní motivace
- Zájem o učení
- Používání čtenářských strategií

Je třeba si všimnout, že u výčtu vnitřních faktorů se jedná převážně o ty, které nemůžeme u dětí cíleně příliš ovlivnit. V případě prvních čtyř zmíněných faktorů se totiž jedná o vlastnosti každému dítěti vrozené. Zbylé tři faktory jsou ovlivnitelné snáze. (Havel, Krátká, 2004, s. 40).

5. Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti v České republice

V současné době probíhají na území České republiky hned dva mezinárodní výzkumy, jejichž společným cílem je zjistit a porovnat dosaženou úroveň čtenářské gramotnosti žáků především ze základních škol. Ačkoliv se nám mohou koncepce obou výzkumů zdát celkem podobné, nemůžeme jejich výsledky mezi sebou přímo porovnat. Výzkumů se totiž účastní různé země, testy jsou zaměřeny na žáky rozdílného věku atp.

5.1. Výzkum PISA

PISA – Program pro mezinárodní hodnocení studentů/žáků (Programme for International Student Assessment).

Jak již bylo uvedeno, výzkum PISA (Programme for International Student Assessment) je mezinárodní projekt spadající pod OECD. Cílovou populací jsou patnáctiletí žáci, kteří se zpravidla nachází na konci povinné školní docházky, popřípadě v prvním ročníku středoškolského studia. Cílem je zjistit, jak vysoká je úroveň znalostí žáků v oblasti čtení, matematiky a přírodních věd. Následné zveřejnění výsledků nabízí informace o fungování vzdělávacích systémů jednotlivých zemí.²

Česká republika je součástí výzkumu již od roku 2000. Výzkum se uskutečňuje každé tři roky s tím rozdílem, že pokaždé je hlavní pozornost věnována jedné konkrétní oblasti. První ročník výzkumu byl zaměřen právě na oblast čtenářské gramotnosti, stejně tomu bylo i u čtvrtého ročníku, který proběhl v roce 2009 a kterého se zúčastnilo 290 škol z celé České republiky. (Palečková, 2010).

² Výzkumu PISA se v současné době účastní všechny země OECD a řada dalších. Aktuální počet testovaných zemí je zveřejněn na stránkách Ústavu pro informace ve vzdělávání. Dostupný z WWW: < <http://www.uiv.cz/> >.

5.2. Výzkum PIRLS a prePIRLS

PIRLS – Pokrok v mezinárodním přehledu čtenářské gramotnosti (Progress in International Reading Literacy Study).

Výzkum PIRLS organizuje mezinárodní asociace IEA, zahájen byl v roce 2001 a provádí se každých pět let. Na rozdíl od výzkumu PISA se výzkum PIRLS soustřeďuje na žáky 4. ročníku povinné školní docházky. Většina žáků tohoto ročníku se již naučila číst, plní tak základní předpoklad pro uplatnění ve vzdělané společnosti. Cílem je taktéž zjištění dosažené úrovně čtenářské gramotnosti, výzkum však klade důraz i na činitele, kteří tuto schopnost/dovednost formují a ovlivňují.

Do projektu jsou zapojeny země z celého světa. Je naprosto logické, že úroveň vzdělávání se ve vybraném ročníku v každé zemi liší. Zemím, ve kterých se žáci 4. ročníku stále učí číst, vyšla IEA vstříc. Od roku 2011 pro tyto země platí, že výzkumu se mohou účastnit i žáci vyššího ročníku (5. až 6. ročník). Spolu s tímto opatřením byly vytvořeny i jednodušší testy čtenářské gramotnosti označené jako výzkum PrePIRLS, který je zaměřen na čtenářské dovednosti žáků, kteří se ještě stále učí číst. (Mulis a kol., 2011).

5.2.1. Výsledky výzkumu PIRLS pro Českou republiku

Požadavek na promyšlenější rozvoj čtenářské gramotnosti na školách je v současné době stále více aktuální, navíc je umocněn ne příliš dobrými výsledky českých žáků v oblasti čtenářské gramotnosti v mezinárodním srovnání, jak ostatně dokazuje následující tabulka č. 1. Výzkumu PIRLS 2001 se tehdy účastnilo přesně 35 zemí z celého světa.

„Výsledky výzkumu PIRLS jsou prezentovány jednak na celkové škále čtenářské gramotnosti, jednak na dílčích škálách pro čtenářské záměry a porozumění.

Pro oba čtenářské záměry byla vytvořena dílčí škála, pro čtyři procesy porozumění byly vytvořeny dvě dílčí škály tak, že první dva a druhé dva procesy byly spojeny vždy do jedné společné škály. Pro všechny uvedené škály platí mezinárodní průměr 500 a směrodatná odchylka 100. (Krapková, 2005).

Tabulka č. 1³ - Průměrné výsledky jednotlivých zemí na pěti škálách

Země Celková škála (1)		Země Čtení pro literární účely (2)		Země Čtení pro informační účely (3)		Země Získávání informací a vyvozování přímých závěrů (4)		Země Interpretace, integrace a hodnocení (5)	
Švédsko	561	Švédsko	559	Švédsko	559	Švédsko	563	Švédsko	558
Nizozemsko	554	Anglie	559	Nizozemsko	553	Nizozemsko	556	Anglie	556
Anglie	553	Nizozemsko	552	Bulharsko	551	Bulharsko	550	Nizozemsko	552
Bulharsko	550	Bulharsko	550	Lotyšsko	547	Anglie	546	Bulharsko	550
Lotyšsko	545	USA	550	Anglie	546	Německo	543	Kanada	549
Kanada	544	Maďarsko	548	Kanada	541	Lotyšsko	543	USA	548
Litva	543	Litva	546	Litva	540	Litva	541	Lotyšsko	545
Maďarsko	543	Kanada	545	Německo	538	ČR	540	Litva	545
USA	542	Itálie	543	Maďarsko	537	Maďarsko	540	Maďarsko	545
Itálie	541	Lotyšsko	537	Hongkong	537	Itálie	538	Itálie	541
Německo	539	Německo	537	ČR	536	Kanada	536	Nový Zéland	535
ČR	537	ČR	535	Itálie	536	USA	535	Německo	535
Nový Zéland	529	Nový Zéland	531	USA	533	Singapur	531	ČR	533
Skotsko	528	Skotsko	529	Francie	533	Rusko	529	Hongkong	533
Singapur	528	Singapur	528	Rusko	531	Skotsko	529	Řecko	528
Rusko	528	Řecko	528	Singapur	527	Francie	526	Skotsko	528
Hongkong	528	Rusko	523	Skotsko	527	Hongkong	522	Singapur	527
Francie	525	Island	520	Nový Zéland	525	Nový Zéland	522	Rusko	525
Řecko	524	Hongkong	518	Slovensko	522	Slovensko	521	Francie	524
Slovensko	518	Francie	518	Řecko	521	Řecko	519	Rumunsko	515
Island	512	Slovensko	512	Rumunsko	512	Island	513	Izrael	513

³ Tabulka převzata z publikace: KRAMPLOVÁ, I.; POTUŽNÍKOVÁ E. *Jak se učí číst*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005, s. 14.

Rumunsko	512	Rumunsko	512	Izrael	507	Rumunsko	509	Slovensko	512
Izrael	509	Izrael	510	Moldavsko	505	Norsko	505	Island	512
Slovinsko	502	Norsko	506	Island	504	Izrael	503	Slovinsko	501
Norsko	499	Slovinsko	499	Slovinsko	503	Slovinsko	503	Kypr	495
Kypr	494	Kypr	498	Norsko	492	Kypr	493	Norsko	495
Moldavsko	492	Moldavsko	480	Kypr	490	Moldavsko	491	Moldavsko	494
Turecko	449	Turecko	448	Turecko	452	Turecko	448	Turecko	451
Makedonie	442	Makedonie	441	Makedonie	445	Makedonie	441	Makedonie	446
Kolumbie	422	Kolumbie	425	Kolumbie	424	Kolumbie	429	Kolumbie	417
Argentina	420	Írán	421	Argentina	422	Argentina	424	Argentina	413
Írán	414	Argentina	419	Írán	408	Írán	422	Írán	406
Kuvajt	396	Kuvajt	394	Kuvajt	403	Kuvajt	401	Kuvajt	392
Maroko	350	Maroko	347	Maroko	358	Maroko	353	Maroko	351
Belize	327	Belize	330	Belize	332	Belize	333	Belize	329



Výsledek země je statisticky významně lepší než výsledek ČR

Výsledek země je statisticky významně horší než výsledek ČR

Z tabulky vyčteme, že lepších výsledků než Česká republika dosáhlo sedm zemí, jejichž výsledek se nacházel nad mezinárodním průměrem. Osm zemí dosáhlo výsledků obdobných, přestože se u těchto osmi zemí bodový výsledek liší, tyto malé rozdíly nelze považovat za statisticky významné. Taktéž na škálách číslo 2 až 5 dosáhli čeští žáci znovu lepších výsledků, než byl mezinárodní průměr.

Nutno zmínit, že čeští žáci v mezinárodním srovnání se všemi 35 zeměmi PIRLS 2001 sice dosáhli nadprůměrných výsledků, ale ve srovnání s tehdejšími zeměmi Evropské unie⁴ dosáhla Česká republika výsledků pouze průměrných. Průměr starých členských zemí EU činil 541 bodů a průměr nových členských zemí byl 526 bodů, Česká republika dosáhla výsledku 537 bodů, v prvním případě se tak ocitla v oblasti zemí, které dosáhly výsledků průměrných, v případě druhém byla lehce nadprůměrná. (Kramplová, Potužníková, 2005, s. 13-17).

⁴ Země Evropské unie, které se tehdy účastnily výzkumu PIRLS
- staré členské země EU: Skotsko, Anglie, Francie, Nizozemsko, Německo, Itálie, Švédsko, Řecko
- nové členské země EU: Česká republika, Maďarsko, Slovensko, Slovinsko, Lotyšsko, Litva, Kypr

Tento rozdíl je způsoben tím, že do statistik mezinárodního průměru jsou zahrnuty i země, jež dosáhly velmi nízkého počtu bodů (např. Kuvajt, Maroko nebo Belize, kde žáci dosáhli v průměru méně než 400 bodů). Je tedy vhodnější porovnávat výsledky České republiky třeba s výsledky zemí Evropské unie, které jsou nám ve více ohledech bližší než země Afriky nebo Latinské Ameriky. (Kramplová, Potužníková, 2005).

6. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a integrovaná podpora rozvoje čtenářské gramotnosti

V této kapitole bychom chtěli poukázat na souvislosti mezi Rámcovým vzdělávacím Programem pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) a čtenářskou gramotností, neboť bychom rádi dokázali, že RVP ZV tak, jak je formulován, plně odpovídá naplnění požadavků na čtenářskou gramotnost v souladu s texty, jež nabízí učebnice pro 4. třídu základní školy.

Program RVP ZV představuje nově zaváděný systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let a stanovuje konkrétní cíle a východiska pro jednotlivé etapy ve vzdělávání. (RVP ZV, 2007).

Charakter a pojetí moderního účinného vzdělávání se v závislosti na požadavcích společnosti, zkušenostech učitelů a potřebách žáků neustále inovuje, v důsledku toho prošlo české školství výraznou kurikulární reformou. Vznikl tak nový systém kurikulárních dokumentů, dokumentů dvojí úrovně. Rozlišujeme úroveň státní, kam spadá Národní program vzdělávání, který chápe počáteční vzdělávání jako celek, a Rámcové vzdělávací programy. Druhou úrovní je úroveň školní, kdy si jednotlivé školy na základě RVP vytvoří svůj vlastní Školní vzdělávací program (ŠVP).

Dnes můžeme říci, že hlavním cílem už není jen pouhé získávání množství informací. Cílem je, aby žáci získali všeobecný přehled, dále by si měli osvojit řadu kompetencí, které jsou nanejvýš důležité pro účelné uplatnění jedince ve společnosti. Po absolvování základní školy by tak žáci měli být vybaveni tzv. *klíčovými kompetencemi* (úroveň těchto kompetencí už je relativní). To znamená, že by měli disponovat souborem vědomostí a dovedností, zastávat postoje a hodnoty, které jsou důležité pro rozvoj osobnosti, na jisté úrovni. RVP ZV tyto kompetence uvádí. Musíme ale podotknout, že je nasnadě, že můžeme tyto kompetence tak snadno vyjmenovat, jako jednotlivé složky je ale chápat nemůžeme, neboť se vzájemně prolínají. Jde o: *kompetence k učení, k řešení*

problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní (RVP ZV, 2007).

Již jsme naznačili, že povaha těchto kompetencí je nadpředmětová, složky jsou vzájemně propojené, tudíž nikdy nefungují samostatně. Rozvíjejí se během celého vzdělávacího procesu a měly by se tedy rozvíjet ve všech vyučovacích předmětech.

RVP ZV mimo jiné konkretizuje devět vzdělávacích oblastí, jejichž prostřednictvím lze klíčové kompetence rozvíjet⁵. Každá z těchto oblastí zahrnuje předměty, které se jí týkají (např. oblast *jazyk a jazyková komunikace* zahrnuje předměty *český jazyk a literatura, cizí jazyk*), předměty jsou ještě navíc doplněny očekávanými výstupy pro jednotlivá období. (RVP ZV, 2007).

Pokud srovnáme dovednosti, které vedou k dosažení klíčových kompetencí (a které blíže definuje RVP ZV) a dovednosti čtenářské gramotnosti, jejíž definici uvádíme v kapitole 3 „*můžeme konstatovat, že dosažení klíčových kompetencí je podmíněno vysokou úrovní čtenářské gramotnosti. Ta se tak stává obsahem a cílem všech vzdělávacích oblastí.*“ (Hyplová, 2010). Čtení se v RVP ZV chápe jako prostředek získávání a zpracovávání textových informací a místo pojmu čtenářská gramotnost se v dokumentu pracuje s termínem čtení s porozuměním (tamtéž).

⁵ Více o kompetencích a vzdělávacích oblastech v publikaci: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Rovněž dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>>.

7. Kritéria hodnocení současných čítanek a nároky na ně kladené

Vzhledem k tomu, že čtenářské gramotnosti žák nabývá převážně v hodinách českého jazyka, obzvláště ve složce literární výchovy, zaměřili bychom svoji pozornost hlavně na učebnice tohoto oboru – čítanky, které jsou nejpříkladnějším prostředkem a materiálem, jehož prostřednictvím lze dosáhnout požadované úrovně čtenářské gramotnosti nejefektivněji.

Vzhledem k současným požadavkům na výchovu čtenáře a navíc s ohledem na rozvoj čtenářské gramotnosti jsou kladeny také čím dál větší požadavky na čítanky. Didaktiků, kteří se hodnocením čítanek zabývají, je hned několik, například doc. PaedDr. Ladislava Lederbuchová, CSc., Mgr. Zdeňka Krausová, Mgr. Jarmila Sulovská a patří mezi ně i Mgr. Jitka Zítková, Ph.D., jejíž disertační práci rovněž uvádíme v seznamu použité literatury. Autorka zde jasně a přehledně stanovuje základní kritéria pro hodnocení kvality učebnic, v tomto vymezení taktéž rozlišuje kritéria s obecnou a nadčasovou platností a kritéria proměnlivá, která se mění v závislosti na změnách kurikula a v podstatě vychází z hodnoticích kritérií, která vydalo MŠMT pro recenzenty.

Tento přehledný výčet kritérií zde zmiňujeme, neboť bychom jej chtěli v praktické části práce částečně zohlednit, především obsahové kritérium Čítanky.

A. KRITÉRIA OBECNÁ

Obsahová (textová) stránka

- texty umělecky hodnotné
- pestrost literárních druhů a žánrů
- přiměřené zastoupení české a světové literatury
- přiměřené zastoupení ukázek z tzv. zlatého fondu (literárního dědictví) a literatury současné

- jednotná přehledná kompozice (struktura)

Výtvarná stránka

- spojení textu s ilustrací, nejlépe zařazení originálních ilustrací

Formální stránka

- název zdroje (knihy, z níž je ukázka)
- autor a alespoň stručná informace o něm
- výslovnost cizích slov a jmen
- vysvětlení méně známých reálií
- u překladů jazyk originálu, popř. jméno překladatele
- elementární výklad literárních pojmů

Výběrovost

- možnost volby textů pro žáky s různou čtenářskou dovedností

Podnětnost

- dostatek podnětů k další (společné i individuální) činnosti
- možnost dalšího estetického využití (přednes, dramatizace, kreativní dotváření).

Realizace didakticko-metodického aparátu

- zařazení otázek a úkolů k ukázkám
- existence metodických pokynů pro učitele.

Uplatnění mezipředmětových i interdisciplinárních vztahů (Zítková, 2005)

B. KRITÉRIA PROMĚNLIVÁ (validita)

Požadavky na obecná kritéria obsahu a didaktickou vybavenost učebnic jsou poměrně jasná, jednoznačná a do jisté míry stabilní, ale soulad mezi požadavky kurikulárních dokumentů a jejich následná reflexe v čítankách, už tak stabilní není. „*Kritérii validity jsou jednotlivé položky požadavků kurikula, které by měly být naplňovány čítankou, resp. jejím didakticko-metodickým aparátem – tedy otázkami a úkoly, popř. také náměty v metodických příručkách pro učitele.*“ (Zitková, 2005).

Musíme však zdůraznit, že efektivita literární výchovy nezávisí pouze na výběru vhodné/nevhodné učebnice. Tuto skutečnost připomíná například článek Vlasty Řeřichové *Konstanty a proměny výchovy čtenáře* (Řeřichová, 2003), který mimo jiné upozorňuje na tradičně pojímaná negativa ovlivňující právě efektivitu školní literární výchovy. Jsou jimi kupříkladu nízká hodinová dotace, příliš svazující či naopak málo konkrétní požadavky učebních osnov, nedostatečné vybavení školních knihoven nebo nepřehledná situace na trhu učebnic, kdy je pak mnohem obtížnější se orientovat v jejich množství a kvalitě. Mezi tyto problémy rovněž patří konkurenční vliv počítačů a nechut' dětí číst. (Řeřichová, 2003)

Je důležité, abychom si uvědomili, že současné čítanky se už nesoustřeďují výhradně na povrchní cíle seznámit žáka s literárními žánry a s díly nejvýznamnějších autorů, nebo úkoly, které přispívají k emocionální a mravní výchově. Můžeme si tak povšimnout výrazné proměny tradičního přístupu k vyučování, která vede k zavádění nových inovativních metod ve vyučování. Musíme si rovněž uvědomit skutečnost, že samotné texty toto nedokážou, jejich potenciál je dán především správnou koncepcí učebnic a didaktickým aparátem. V tomto směru nabývají požadavky pro kritéria pro hodnocení moderních čítanek důležitosti.

8. Shrnutí

Pojem čtenářská gramotnost není snadné jednoznačně definovat, protože se v posledních letech neustále proměňuje. Mohli bychom říci, že její základní princip spočívá ve schopnosti porozumět psanému textu, umět o něm přemýšlet a přitom rozvíjet své vědomosti.⁶ Pokud však půjdeme více do hloubky, zjistíme, že tím požadavky na úspěšný rozvoj čtenářské gramotnosti nekončí. Čtenářská gramotnost patří mezi klíčové kompetence, které mají lidem umožnit dobré uplatnění ve společnosti a usnadnit orientaci v ní. Čtenářsky gramotný člověk není pouze schopný číst v technickém slova smyslu, tj. dekodovat myšlenky, ale měl by být schopný porozumět různým typům textů, které se mohou vztahovat k různým životním situacím, dokázat přemýšlet o jejich smyslu a vykládat je v širších souvislostech.

Od okamžiku, kdy začaly probíhat první mezinárodní srovnávací výzkumy hodnotící výsledky vzdělávání v České republice, prošla definice čtenářské gramotnosti různými modifikacemi (viz kapitola 3). Všechny definice však měly společnou podstatu, které odkazovala ke čtení jako k nástroji k dosahování cílů, ale nezdůrazňovaly aktivní a iniciativní úlohu čtenáře, která při porozumění a využití informací hraje důležitou roli. Pozdější výzkumy, z nichž nejvýznamnější byl mezinárodní výzkum OECD PISA, však již tento aspekt do definice čtenářské gramotnosti zařadily.⁷

Z informací o RVP ZV jsme pochopili, že úkoly, jak cíleně rozvíjet čtenářskou gramotnost, jsou v programu vyjádřeny spíše implicitně. Může nás ale uklidnit, že současná verze RVP ZV již bere tyto proměny v chápání dětského čtenářství v úvahu, neboť *klade důraz na rozvoj vnímání, citění, myšlení a prožívání žáka prostřednictvím práce s literárními texty a počítá s jeho subjektivními vjemy, pocity, prožitky a myšlenkami.*“ (Řeřichová, 2007)

6 <http://cs.wikipedia.org/wiki/%C4%8Cten%C3%A1%C5%99sk%C3%A1_gramotnost ke dni 26.9.12>.

7 Procházková Ivana: *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?*, dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html/> ke dni 26.9.12>.

Na závěr teoretické části práce (viz kapitola 7) jsme uvedli i základní kritéria pro analýzu čítanek, která nám spolu s novým pohledem na čtenářství pomohou odpovědět na otázku, zda námi zvolená čítanka plní požadavky na ni kladené a zda tak správně a dostatečně přispívá k rozvoji čtenářské gramotnosti a jednotlivých klíčových kompetencí u žáků.

B. PRAKTICKÁ ČÁST

1. Volba analyzovaných učebnic

„Knihy musí předkládat všechno srozumitelně a přístupně, tak aby žákům podávaly světlo, s jehož pomocí mohou sami porozumět všemu i bez učitele... Smysl toho je, že nesmíme žáka obtěžovat věcmi, které jsou vzdáleny jeho věku, jeho chápavosti a současného stavu, aby se nemusil potýkat s prázdnými stíny...“

J. A. Komenský

Předpokládaným vzorkem pro analýzu z hlediska čtenářské gramotnosti byla úplná sada učebnic pro 4. ročník základní školy z produkce nakladatelství FRAUS. Z důvodu požadavků na rozsah práce jsme se ale rozhodli od původního záměru upustit, neboť bychom tak výrazně překročili předepsaný rozsah standardní pro bakalářskou práci. Celý *didaktický textový komplex* (Průcha, 1998, s. 17) nakladatelství FRAUS pro vybraný ročník tvoří celkem 6 učebnic (pro žáky i učitele), dále dvě audionahrávky a doplňující materiály dostupné na internetových stránkách: www.fraus.cz.

Z tohoto uceleného učebnicového komplexu jsme pro analýzu nakonec vybrali pouze jeden typ učebnice, a to čítanku. Musíme ale podotknout, že při následné analýze budeme pracovat jak se samotnou čítankou, tak i s čítankou – příručkou pro učitele, neboť obě publikace se v mnoha směrech doplňují a tendence zvýšit čtenářskou gramotnost jsou tak mnohem efektivnější. Pro úplnost bychom měli ještě zmínit audionahrávku, která může být využívána ke spolupráci s vybranou čítankou. Domníváme se ale, že pro naši analýzu postačí první dvě publikace. S audionahrávkou tedy pracovat nebudeme.

Mezi hlavní důvody, proč jsme si pro práci vybrali zrovna čítanku, patří skutečnost, že pro většinu žáků základní školy až čítanka otevírá jakési pomyslné dveře do světa čtení a literatury. Počínaje Slabikářem v první třídě se žáci ocitnou

v knize plné rozličných textů, které se mají nejen naučit správně přečíst, ale také jim rozumět a přemýšlet o nich. Každá moderní čítanka obsahuje úkoly, jejichž cílem je rozvíjet složky přispívající ke zvyšování čtenářské gramotnosti. Kromě stanoveného osvojování literárně-vědných poznatků je jejich cílem, aby žák porozuměl psanému textu, aby o něm dokázal přemýšlet a použít jej. Čítanky rovněž usilují o pochopení textové struktury, žánru a záměru autora. Měly by pomáhat žákům sledovat postupy argumentace, učit je správnému vyhodnocování informací v textu a vytváření vlastních závěrů, učit rozpoznávat nosné informace textu, poznávat to, jak je text vystavěn (aby byl přesvědčivý a splňoval svůj účel). Cílem je dále, aby žáci uměli posoudit hodnověrnost textu a aby uměli kriticky přistupovat k předkládaným tvrzením.⁸

1.1. Struktura praktické části

V praktické části práce budeme vycházet především z metod výchovy čtenáře, které uvádí už námi použitý článek od Vlasty Řeřichové. Tyto metody odhalují současné moderní pojetí čtenářské gramotnosti. Čtenářská gramotnost je dnes definována mnohem šířeji:

- porozumění textu a rozpoznání nosných informací
- pochopení záměru autora
- žánr, strukturu a výstavbu textu
- hodnověrnost textu a kritický přístup k tvrzením
- postup argumentace
- vyhodnocení informací spolu s vytvářením závěrů
- další typy úloh

Současně se pokusíme analyzovat povahu všech tematických celků, čímž důkladně rozebereme požadavky na obsahovou stránku Čítanky (viz kapitola 8).

8 ŘEŘICHOVÁ Vlasta: *Konstanty a proměny výchovy čtenáře*, In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole, Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, str. 149-151.

2. Obsahová stránka čítanky

ŠBESTA, K.; VÁŇOVÁ, K. *Čítanka pro 4. ročník základní školy*. 1. vydání. Plzeň: FRAUS, 2010. (dále jen čítanka).

Název kapitoly se shoduje s prvním obecně vymezovaným kritériem pro čítanky podle Jitky Zítkové. V této kapitole bychom chtěli poukázat na poměrně moderní řešení čítanky. Čítanka má naprosto ojedinělou kompozici, kterou v této kapitole rovněž zmiňujeme.

Nejprve bychom chtěli zmínit, že čítanka je koncipována v souladu s RVP ZV z tohoto faktu nadále vychází celý nově vzniklý komplex učebnic nakladatelství FRAUS. Toto však není jediný požadavek, který pro moderní učebnice od FRAUS platí. Mezi tyto požadavky patří například: rozvoj klíčových kompetencí žáků, přítomnost vybraných průřezových témat, cíl posilovat mezipředmětové vztahy, netradiční vzhled (mnoho fotografií a ilustrací, barevné rámečky s doplňujícími informacemi a různými aktivitami) Učebnice je vždy součástí uceleného souboru (pracovní sešity, doplňkové materiály, příručky pro učitele), učebnice jsou zpracovávány i v elektronické podobě a dále nabízí rozšíření vzdělávacího systému na portálu FlexiLearn.

Čítanka je rozdělena do deseti celků (tzv. klíčů). Její kompozice, je založena především na tematicko-žánrovém principu. A trůfáme si tvrdit, že tato učebnice patří mezi jedny z nejpřehlednější zpracovaných školních učebnic. Navíc jsou dílčí kapitoly čítanky ještě vhodně rozděleny do autonomních dvojstran, což je velmi praktické a přehledné, a také to usnadňuje práci s navazujícími úkoly, které jsou vždy umístěny hned za textem.

2.1. Tematické celky – klíče

Čítanka je velmi přehledně komponovaná. V nadřazené kapitole jsme uvedli, že obsahuje deset tematických kapitol – klíčů. Všechny deset tematických celků nabízí čtenářům přiměřené zastoupení české a světové literatury, pestrou

nabídku literárních druhů a žánrů apod. Náš první dojem, že čítanka žákům nenabízí dostatečné množství výkladu literárních pojmů, byl nesprávný. S některými pojmy se totiž žáci setkali již v předešlých ročnících. A bylo by zbytečné je znovu uvádět. Učebnice čtenářům nabízí nejen texty beletristické, ale můžeme zde nalézt i texty nebeletristické, žáci se tak naučí jednoznačně rozpoznávat rozdíly mezi těmito typy textu, což je mimochodem jeden z výstupů stanovených RVP ZV v oblasti literární výchovy, které rovněž najdeme na prvních stranách čítanky – příručky pro učitele. Každý z těchto klíčů si nyní představíme:

KLÍČ K SRDCI BÁSNÍKA je první tematická kapitola čítanky. Jak už samotný název napovídá, v této kapitole se hovoří o poezii, žáci naleznou mnoho ukázek z různých básní, které jsou výlučně lyrické a všechny pocházejí od česky píšících básníků. Čítanka si v této kapitole klade za cíl u dětí rozvinout vnímavost vůči poezii, zlepšit vyjádření citového prožívání a kultivovat vztah k okolnímu světu, zejména k přírodě. Co na čítance velmi oceňujeme, jsou vybraná slova s vysvětlivkami, která žákům pomáhají rozšiřovat slovní zásobu.

Druhý tematický celek čítanky se jmenuje **KLÍČ K UMĚNÍ**. Tento klíč nabízí převážně texty encyklopedické a populárně naučné, které se věnují umění, hudbě i divadlu. Žáci se zde mohou ale rovněž seznámit se žánrem moderní pohádky s tématem divadla či převyprávěným libretem opery. Vybrané texty vyžadují od žáků větší míru čtenářské dovednosti, kdy již musí zvládnout tyto informativní texty adekvátně zpracovat a také se seznámí s novým literárním druhem, jímž je drama – divadelní hra nebo již zmíněné operní libreto. Zároveň tu najdeme mnoho příležitostí ke kulturní výchově dětí, pěstování vztahu k umění a k podpoře mezipředmětových vztahů.

KLÍČ K 21. STOLETÍ je kapitola, jež se snaží čtenářům nabídnout tajemný a záhadný svět vědecko-fantastické literatury. Nalézt zde můžeme texty, které čtenářům předkládají současnou realitu v porovnání s dřívějšími úvahami o budoucnosti, konkrétně se o to snaží především texty Julese Verna. Jsou zde také zastoupeny texty beletristické, převažují však texty populárně naučné.

Kapitola si stanovuje velmi zajímavý cíl. Řízenou diskusí s pomocí didakticko-metodického aparátu vede čtenáře k úvahám o negativních dopadech zneužívání nových nápadů a vynálezů, formálně tak v plné míře naplňuje cíle výchovné.

Čtvrtá kapitola nese název **KLÍČ K POKLADŮM** světa. Reprezentativními typy textů v této kapitole jsou texty beletristické, populárně naučné, encyklopedické. Najdeme zde i texty mediální vztahující se převážně k tématu pirátství. V kapitole se odráží zkušenosti dnešních čtenářů, kteří je získávají například sledováním oblíbených filmů, hraním videoher a dalšími komerčními aktivitami, které tematiky pirátství a skrytých pokladů hojně využívají. Kapitola cíleně rozvíjí zájem dětí o četbu a to hlavně tím, že nabízí témata jim tak blízká. A právě zastoupení tolika žánrově odlišných ukázek na jedno téma učí žáky důležité schopnosti – postupně rozlišovat pravdu od skutečnosti, odlišovat příběhy reálné od příběhů fiktivních.

KLÍČ K DETEKTIVNÍM ZÁHADÁM, ústředním žánrem tohoto tematického celku je samozřejmě detektivka. Klíč k detektivním záhadám přináší rozsáhlejší úryvky literárních děl, které jsou určeny dětem i mládeži. Cílem kapitoly je jednak rozvíjet čtenářství a vzbudit u žáků zájem o napínavé a dobrodružné detektivní příběhy. Cíleně jsou ale rozvíjeny i schopnosti související s úlohou samotného detektiva, jako jsou předkládání pádných argumentů, reflexe, logika apod. Což je pro rozvíjení čtenářské gramotnosti velmi důležité. Taktéž čtenářům představuje nejznámější detektivy (filmové i literární) a jejich autory.

KLÍČ K ODVAZE A HRDINSTVÍ obsahuje žánrově dost odlišné texty, tematicky ale všechny tyto žánry využívají motivů hrdinství a odvahy. V zastoupení žánrů je zde nejvíce zobrazován mýtus a jeho aktualizace v novějších literárních dílech, najdeme zde ale i pověsti, autorskou pohádku a dokonce i text populárně naučný, jenž pojednává o prvních moderních astronomech. Kapitola se žákům snaží přiblížit látku mytologie, zároveň skrytě uplatňuje výchovné působení tím, že nutí žáky k úvaze o lidských skutcích

a o motivaci lidského jednání. Je zde patrná výrazná spojitost s multikulturní výchovou – což rovněž souvisí s rozvíjením čtenářské gramotnosti.

KLÍČ KE DVEŘÍM MEZI SVĚTY, kapitola je postavena na kontrastu dvou literárních světů, světa reálného a světa fikce. Zastoupeny jsou tu fantasy texty nebo třeba moderní pohádky se silným fantazijním prvkem. Žánr fantasy je poměrně moderní, a tak se autoři rozhodli soustředit pozornost právě na něj se snahou podchytit zájem dětí o tento dynamický žánr. S rozvojem čtenářské gramotnosti můžeme v tomto celku sledovat především rozvoj fantazie, která je v životě člověka nepostradatelná.

KLÍČ KLÁSCE A PŘÁTELSTVÍ reprezentují hlavně příběhy s dětským hrdinou. Tyto příběhy se záměrně dotýkají problémů ve vztazích mezi lidmi, ať už jde o přátele, o rodiče nebo o lidi cizí. Problematika mezilidských vztahů představuje pro děti v tomto věku velmi citlivé téma, s tím souvisí i ne úplně snadné doplňující otázky a úkoly metodicko-didaktického aparátu. Tento klíč žáky vede k empatii vůči ostatním, dotýká se i vážnějších témat, například: domácího násilí, alkoholismu, rasismu a dalších.

KLÍČ K DOBRODRUŽSTVÍ má kultivovat čtenáře v oblasti dobrodružné literární tvorby, takový je cíl předposlední tematické kapitoly. Texty tohoto druhu literatury jsou zde zastoupeny různými typy, jsou to například: robinzonády, indiánky ale i klasické příběhy s dětskými hrdiny. Můžeme říci, že tento klíč upozorňuje na důležité hodnoty člověka, máme na mysli hodnotu přátelství, svobody, odpovědnosti za druhého.

Poslední, tedy desátý tematický celek **KLÍČ K TAJEMSTVÍ SVĚTA A ŽIVOTA** opět zpracovává téma mytologie, dotýká se však ještě dalších oblastí, jako jsou historie, architektura, umění, člověk a svět, zaniklé civilizace apod. Kapitola tyto oblasti úspěšně propojuje a zároveň zvyšuje povědomí žáků o kultuře dalších civilizací, mluvíme tu o tzv. multikulturní výchově. Texty v tomto klíči nepřímo vedou k diskuzím o vzniku člověka, světa, vesmíru.

3. Analýza vybraných otázek a úkolů v čítance

Čítanka pro 4. ročník nakladatelství Fraus je rozdělena na deset výše uvedených „klíčů“, které obsahují texty, jež jsou spolu specifickým způsobem propojeny. Jde především o skutečnost, že dílčí celky jsou zpravidla zaměřeny na jeden dominantní žánr, který je v nich zastoupen ve větší míře a v různých obměnách.

Pod každým textem nalezneme množství otázek a úkolů, ty slouží k práci s danými texty. V následující analýze se pokusíme kategorizovat veškeré otázky a úkoly tak, aby korespondovaly s pojetím čtenářské gramotnosti, jak je popsáno v článku Vlasty Řeřichové. Namátkou vybereme vhodné příklady, současně zdůvodníme, jak tyto úkoly mohou přispívat k rozvoji čtenářské gramotnosti.

V čítance najdeme celkem 427 otázek a úkolů. Pro ukázkou jejich zastoupení v jednotlivých klíčích čítanky jsme vytvořili graf (viz příloha č. 1). Z jeho výsledků budeme nadále vycházet.

Připouštíme, že některé otázky a úkoly, tak, jak jsou v čítance formulované, sledují i více cílů najednou, a tudíž bychom je mohli zařadit do více kategorií metod výchovy čtenáře. V takovém případě jsme se přiklonili k té části otázky nebo úkolu, která byla položena, zadána jako první, například na stránce 124 čítanky: „*Jak se Katka rozhodla řešit Martinovo zmizení? Bylo to rozumné? Zdůvodni.*“ Takto formulovaný úkol bychom mohli kategorizovat jednak jako úkol pro ověření porozumění textu a také jako úkol na vyhodnocení informací a vytváření závěru, kdy žák sdělí vlastní názor, který si vytvořil na základě informací získaných z textu a z vlastních znalostí a zkušeností. Podobně řešených otázek a úkolů bylo v čítance více.

Nesmíme ovšem zapomenout zmínit publikaci Čítanka – příručka pro učitele, která nabízí další možné příklady doprovodných otázek a úkolů pro práci s texty v analyzované čítance. Těchto doprovodných úkolů je v příručce celkem 620 a jejich charakter je velmi rozmanitý. Po jejich prostudování jsme zjistili (viz příloha č. 2), že se tyto otázky/úkoly nejvíce zaměřují na významy méně známých

slov a literárních pojmů, slovních spojení či metafor. Procentuálně vyjádřeno, publikace je z 29,3 % tvořena právě tímto typem úkolů, jejichž formulace jsou často obdobné: „*Co znamená slovo..., Vysvětli vlastními slovy význam spojení..., Nahrad' výraz jiným, podobným slovem..., Jak jinak bys vyjádřil...*“ Prostřednictvím tohoto typu otázek/úkolů se snažíme rozšířit slovní zásobu žáků, rozvíjet jejich vyjadřovací schopnosti a prohlubovat jejich vědomosti o užívání elementárních literárních pojmů.

Druhou nejvíce zastoupenou skupinou jsou otázky/úkoly, jež odkazují na skutečnosti, které by žáci už měli nebo mohli znát. Prostřednictvím těchto úkolů se snažíme zjistit, zda má žák s tématem vlastní či jinou zkušenost. Úkoly velmi často vybízejí k hromadné diskusi a následnému naslouchání (práce ve dvojicích i v kolektivu), vedeme tak žáky k všestranné a otevřené komunikaci. Opět se jedná o úkoly s podobnou formulací: „*Vyprávěj spolužákům..., Poděl se s třídou..., Vzpomeň si na...*“ Na tyto úkoly připadá 25,6 % z celkového počtu 620 otázek a úkolů.

Doprovodné otázky a úkoly obsažené v Čítance – příručce pro učitele výrazně umocňují snahu rozvíjet u žáků čtenářskou gramotnost. Takové úkoly vedou žáky nejen k důkladnému porozumění textů, ale žáci s texty dále pracují, používají je, prohlubují své vědomosti o daném tématu. Otázky a úkoly v této publikaci, jež se přímo vztahují ke konkrétnímu textu a vybízí ke kreativní práci s ním, jsou zastoupeny 24,8 %. Znovu bychom mohli najít větší množství úkolů, které začínají podobně: „*Vyhledej v textu... Porovnej texty... Inspiruj se autorovým textem a vytvoř podobné vyprávění ...*“

Další kategorie otázek a úkolů má společný cíl, žáci se učí vyhledávat informace z jiných zdrojů: „*Vyhledej v encyklopedii... Zjisti z časopisu pro děti a mládež... Najdi na mapě... Zjisti, jak je to ve skutečnosti... Vyhledej jména dalších umělců...*“ Na kategorii připadá 11,6 % otázek a úkolů z příručky. Tento typ úkolů motivuje žáky ke čtení a vyhledávání informací v dalších zdrojích, literárních i mediálních, a to i při školní práci i mimo školu, čímž žáky postupně

vedeme k dosažení větší úrovně čtenářské ale i funkční gramotnosti (žáci vyhledávají v mapách, tabulkách, atlasech...).

Poslední skupinu tvoří úkoly, s jejichž pomocí jsou dále rozvíjeny úkoly uvedené v čítance, posouvají je však dál, i tematicky na úroveň mezipředmětových vztahů. Jde především o doprovodné hry a aktivity. Děti v hodinách kreslí, dramaticky ztvárňují, recitují, pozorují, zkrátka různým způsobem ukazují svou kreativitu. Hodina a práce s textem se tak stává hravější, poutavější, zábavnější. Zábavné hodiny děti motivují, podněcují jejich trvalý zájem o četbu, otevírají dětem cestu k sebepoznání. Na tuto kategorii připadá 8,7 % otázek a úkolů. Jde o úkoly typu: „*Namaluj... Vytvořte nástěnku... Uspořádejte výstavu... Předved' před třídou... Přednes spolužákům...*“.

3.1. Otázky a úkoly zaměřené na porozumění textu a rozpoznání nosných informací

Otázky vztahující se k porozumění textu nalezneme v čítance nejčastěji. Ostatně jak ukázal i již zmíněný graf (příloha č. 1) Čítanka obsahuje 156 otázek a úkolů, které ověřují porozumění textu a vyžadují rozpoznání nebo vyhledávání nosných informací v textu. Pro komplexnější představu jde o 36,5 % z celkového počtu úkolů.

Otázky, úkoly zaměřené na porozumění textu jsou nejvíce nasnadě – odkazují přímo na samotný text a nevyžadují tedy použití žádných dalších pomůcek. Žák ale musí prokázat větší míru soustředění a rozvinutou schopnost čtení. Zmíněnými otázkami je ověřováno, zda všichni žáci text přečetli a bylo-li jim jasné alespoň základní sdělení – stručně říci, jaký dotyčný text je, kdo ho vypráví, o čem je, jaké v něm najdeme postavy, co postavy dělají a proč. Příklady z čítanky:

- *Co se z básně dozvídáš o sněhové vločce? Jaká je? (str. 20)*
- *Co ses z textu dozvěděl(a) o členech rodiny Mozartových? (str. 31)*
- *Zopakuj svými slovy obsah Jirkovy přísahy. K čemu se k ní zavázal? (str. 39)*

V této kategorii můžeme vyčlenit ještě jeden typ úkolů, jenž souvisí především se schopností orientovat se v textu a vracet se k důležitým faktům, klíčovým informacím. Využívá se zde metody takzvaného čtení pozorného a vyhledávacího. K tomu se vážou úkoly:

- *Jaký byl král, krom toho, že byl bázlivý? Dolož četbou z textu. (str. 87)*
- *Ten jiný svět je líčen jako podobný světu lidí. V čem? Přečti příslušné věty. (str. 107)*
- *S čím má Iva trápení? Co by si přála a proč? Dolož četbou z textu. (str. 126)*

Z grafu (příloha č. 1) rovněž vyčteme, že největší potenciál, v této kategorii, má poslední tematická kapitola Klíč k tajemstvím světa a života.

3.2. Otázky zaměřené na pochopení záměru autora

Úkoly tohoto typu shledáváme jako ty obtížnější a ze statistických testů jako je PISA nebo testy čtenářské gramotnosti vyplynulo, že se jedná o nejvíce problematickou oblast interpretace textů. A to jak u mladších žáků, tak i u středoškoláků.⁹

Do této kategorie spadají úkoly, jež se zaměřují na to, co je prostřednictvím autorova textu čtenáři sdělováno, co autor v textu sděluje a čeho tím chce u čtenáře dosáhnout. Pomocí takto zadaných otázek a úkolů můžeme rovněž zjišťovat, jaký postoj zaujímá autor ke skutečnosti.

Na druhou stranu si má žák u takových otázek uvědomit, kdo je autorem textu a shrnout si, co o něm ví – buď z výkladu učitele, informační bubliny na

⁹Převzato z <http://www.rozhlas.cz/zpravy/politika/_zprava/testy-ctenarske-gramotnosti-ukazaly-stejne-problemy-u-zaku-zakladnich-i-strednich-skol--1021290, kde dni 20. 9. 2012>.

okraji stránky či na základě znalosti jiných textů. Učitel se žáka pokouší přimět, aby přemýšlel intertextově, aby nebral text sám o sobě, aby vzal v úvahu i okolní svět, jiné texty či osobu autora a jeho osud.

Při analýze jsme zjistili, že tato kategorie představuje 8,4 % úkolů čítanky. K otázkám, které mají sloužit k pochopení záměru autora, bych přiřadila namátkou vybrané úkoly:

- *Proč autor mluví o lístku jako o vrásčitém a unaveném? (str. 15)*
- *Rozhraní jakých dvou světů autorka popisuje? Popiš, jak si je představuješ. (str. 107)*
- *Jak vysvětluje autorka vznik pověsti o Atlantidě? (str. 157)*

Takto zaměřených úkolů není v čítance mnoho už pro to, že ve čtvrté třídě je pro žáky důležitější spíše najít nosné informace textu, než zjišťovat, proč byl konkrétní text napsán a proč právě takovým způsobem. Tento typ otázek/úkolů patří již k těm náročnějším (pro žáky 4. ročníku). Nejvíce obdobných otázek a úkolů jsme našli v posledním tematickém celku. Tento výsledek ukazuje, že vybírané texty jsou strategicky řazeny od snazších po náročnější, s tím souvisí i náročnost doprovodných úkolů.

3.3. Žánr, struktura a výstavba textu

Jelikož pracujeme s čítankou pro 4. ročník základní školy, kdy ještě žáci tolik nepracují s odbornými pojmy vztahující se k charakteristice textu z hlediska jeho výstavby, struktury a žánru, není takových otázek v posuzované publikaci příliš mnoho, přesněji tyto otázky představují 5,9 %. Otázky a úkoly tohoto typu zadávají autoři učebnice s jasným cílem. Chtějí, aby žák našel v textu klíčové informace, s jejichž pomocí může sestavit osnovu textu, tudíž se zaměří na jeho strukturu. Příklady:

- *Ukázka v čítance se skládá ze tří pasáží. Vyjádři obsah každé z nich krátkou větou, která by se dala použít jako titulek. (str. 53)*

- *Vyjádři vždy jednou větou hlavní myšlenku celého odstavce. (str. 66)*
- *Vymysli jiný vhodný název celého vypravování. (str. 83)*

Pro analýzu čítanky z hlediska žánrového zastoupení ukázek jsme opět vytvořili přehledný graf (viz příloha č. 3). V Čítance najdeme celkem 114 ukázek, z grafu lze vyčíst, že nejpočetněji je zastoupena oblast poezie, na kterou připadá 23,7 %, což je v podstatě celý klíč k srdci básníka (básně v próze jsou v tomto klíči pouze dvě). Vzhledem k tomu, že ukázky básní nemůžeme, co se rozsahu týče, srovnávat se zbylými zastoupenými žánry, je pro nás neméně zajímavý i výsledek zastoupení populárně naučných textů (18,4 %) a textů o příbězích s dětským hrdinou (20,2 %), které jsou si poměrem zastoupení podobné. Zbývající žánry již nemají tak vysoké zastoupení. Další v pořadí by pak mohla být adaptace mýtu (7 %) autorská pohádka (6,1 %) a dobrodružný příběh (6,1 %), přísloví a aforismy (5,3 %), sci-fi pro děti (3,5 %), publicistický článek (2,6 %), encyklopedický text (2,6 %), životopisný článek (1,8 %), komiks (1,8 %) a adaptace opery 0,9 %).

Souhrnně můžeme říci, že čítanka je žánrově velmi pestrá, navíc je pojata jako výběrová pro učitele. Tato skutečnost nabízí učitelům poměrně velké možnosti, jak výuku přizpůsobit potřebám žáků a situaci ve třídě. Učitelé tak mohou vybírat z textů podle svého vlastního uvážení.

Žáci mají s texty různé zkušenosti a rozdílná úroveň těchto zkušeností je důsledkem vlivu individuálního působení vnějších a vnitřních faktorů. Jejich zkušenosti jsou dále odlišné i díky odlišným zájmům, zájmy žáků se začínají motivovat genderově. Autoři zmiňují, že čítanka svým výběrem textů ke všem těmto skutečnostem přihlíží.

3.4. Ověřování hodnověrnosti textu a kritický přístup k tvrzením

Součástí čtenářské gramotnosti každého člověka by měla být i schopnost posoudit, zda je předložený text důvěryhodný a do jaké míry jsou předkládané informace pravdivé. Rozvíjení této schopnosti, již u mladších žáků, můžeme v dnešní době považovat za jeden z nejdůležitějších cílů. Je tomu tak především díky neomezenému množství informací, které se na děti denně valí z médií a hlavně z internetu. Děti nikdy neměly ve svém dosahu tolik rozmanitých druhů informací jako dnes, což je na jednu stranu výhoda, ale na druhou riziko, že pokud se v informacích nezvládnou kriticky orientovat, mohou mít problémy se správným odhadem situace a může s nimi být snadněji manipulováno. Žáci by se měli u každého textu, který čtou, zamýšlet nad tím, kdo je jeho autorem a čím se text zabývá, odhadnout, komu je určený a co má sdělit.

V čítance jsme našli tímto způsobem zaměřené a formulované otázky a úkoly převážně v oddílech, kde se sledují rozdíly mezi beletristickými a věcnými texty, mezi mediálním sdělením a beletrií. Jednoznačných otázek, které odkazují na věrohodnost textu a vedou žáky ke kritickým úvahám o něm, jsme v Čítance nenašli mnoho. Tato skutečnost je dána i tím, že takto zaměřené otázky a úkoly jsou v doprovodných cvičeních vyjádřeny spíše implicitně, jsou to například:

- *Kde bys mohl tento text najít? V knize, jako Poklad na ostrově, v encyklopedii, nebo ještě někde jinde? Svůj názor zdůvodni. (str. 67)*
- *Slyšel(a) nebo četl(a) jsi někdy o nějakém pokladu (objeveném nebo ukrytém)? Vyprávěj, co jsi o něm slyšel(a) nebo četl(a) a kde. (str. 55)*
- *Byly nebo jsou technické vynálezy, o nichž J. Verne píše, už uskutečněny? Které a v jaké podobě? (str. 40)*

Úkoly pro posouzení hodnověrnosti informací v textu či textu jako takového nejsou vždy úplně jednoznačné, nicméně můžeme v této kategorii ještě

vyčlenit stejným směrem se ubírající skupinu otázek a úkolů, kde se snažíme žáky přimět, aby sami posoudili, proč autor volí konkrétní formu vyjádření, co chce autor ve skutečnosti říci. Žáci se mají naučit objektivně a kriticky přistupovat k předkládaným tvrzením, tento druh otázek, úkolů je v čítance již součástí nějakého úkolu, otázky.

Posouzení věrohodnosti textu souvisí tedy primárně se záměrem autora, sekundárně pak souvisí s rozvíjením schopnosti odhalit manipulaci, nebo vyhodnotit, který žánr čemu slouží.

3.5. Postup argumentace

Úkoly zaměřené na argumentaci po žácích vyžadují, aby nad textem více přemýšleli. Důležité je, aby uměli najít vhodné argumenty. Ty nemusí nalézt v textu, ale vyvodit je z něj. Žák by měl umět obhájit svůj názor a doložit ho argumenty. Následně jde o to, zda jsou argumenty dost pádné a zda je spolužáci a učitel přijmou.

Do této kategorie úkolů bychom mohli zařadit otázky, které se ptají na nějaký fakt v textu a žádají po čtenáři, aby obhájil vlastní stanovisko, například:

- *Jaký vztah měl Mozartk Praze? Z čeho tak soudíš? (str. 32)*
- *V čem myslíš, že se liší počínání historických a moderních pirátů? Svou odpověď zdůvodni. (str. 67)*
- *V čem může mít výhodu detektiv žena oproti detektivovi muži? (str. 72)*

Prostřednictvím těchto úkolů se žáci snaží učitele a své spolužáky o něčem přesvědčit, mimo jiné dostávají prostor vytvořit si vlastní názor. Rovněž ale mohou přijít na to, že někdy mají argumentů více, z čehož některé si protirečí, důležitá je v tuto chvíli pádnost všech argumentů. Tato kategorie představuje zaokrouhleně 12,9 % z celkového počtu úkolů čítanky.

I toto je způsob cíleného rozvíjení čtenářské gramotnosti – žáci mohou informace získané z textu vztáhnout k osobním zkušenostem. Podotýkáme, že takové otázky a úkoly nemusí mít vždy jen jednu správnou odpověď, sekundárně

tak učíme žáky přijímat názory druhých, což má souvislost se schopnostmi vést diskuzi.

3.6. Vyhodnocení informací a vytváření závěrů

Obecně můžeme říci, že úkoly v čítance jsou formulovány tak, aby odpovědi nebyly vždy jednoduché, z textu na první pohled zřejmé. Žáci musí odpověď z textu vydedukovat. To se děje v případě, že se jim nepodaří nalézt přesnou odpověď v textu. V této kategorii hovoříme o učení se schopnosti vytvořit na základě přečteného textu nějaký závěr. Je tudíž důležité propojit informace známé z textu se svými předchozími znalostmi a zkušenostmi.

Vytvářet vlastní závěry z textů se může do jisté míry podobat prvnímu typu úkolů, který jsme si charakterizovali jako porozumění textu a hledání nosných informací, u těch se však jednotlivé informace vztahují kupříkladu na konkrétní část textu.

Takto je v čítance zaměřeno přibližně 16,7 % úkolů. Můžeme tedy říci, že čítanka nabízí důležité informační zázemí k tomu, aby žáci dokázali něco vyhodnotit či si na to udělat objektivní názor (vytvořit objektivní závěr).

V čítance tak nalezneme dostatek otázek, které po žácích požadují vytváření závěrů, často jsou však kombinovány s dalšími typy úkolů a většinou odkazují na čtenářovu vlastní zkušenost či u něj předpokládají širší znalosti. Vhodné příklady:

- *Co bys ty sám/sama označila ve svém životě jako poklad? Proč? (str. 55)*
- *Co se o Sherlocku Holmesovi a Watsonovi dozvídáš z textu v čítance a co o nich víš z vlastní četby, filmu nebo odjinud? Dovedeš to rozlišit? (str. 79)*
- *Svět Saxany je zdánlivě podobný světu lidí. V čem se světu lidí skutečně podobá? V čem se od něj liší? (str. 105)*

3.7. Další typy úloh v čítance

Mezi nejčastější úkoly, které přímo nezapadají do předchozích kategorií, patří takové, které po žácích vyžadují složitější přípravu, u těchto úkolů si nelze vystačit vždy pouze se samotným textem, k němuž jsou kladeny.

Úkoly typu „zjistí“ a „vyhledej“ jsou ve starších čítankách využívány velice málo. Dnes je tomu naopak. Žáci by měli takové úkoly plnit, co nejčastěji, neboť dnes mají k dispozici neomezený soubor informací, jež jim nabízí dnešní slovníky, encyklopedie a v neposlední řadě i internet. Aktivním a samostatným vyhledáváním a pravidelnou prací s médii a mediálními materiály vedeme žáky postupně k tomu, aby dovedli využívat možnosti, které jim média nabízí, současně se žáci učí přistupovat k jednotlivým zdrojům s kritickým odstupem. Texty i úkoly v čítance jsou voleny tak, aby žáky nejen motivovaly, ale aby je zároveň přiměly k vyhledávání informací v dalších zdrojích, literárních (dětské encyklopedie, časopisy pro děti) i mediálních (internetové portály pro děti) a to v prostředí školy i mimo ni.

Podle naší analýzy nabízí čítanka z 12,8 % takto zaměřené otázky a úkoly. Máme na mysli úkoly pod ukázkami. Najdeme zde úkoly, které zadávají četbu nebo vyhledávání informací na doma, což výborně podporuje rozvoj čtenářské gramotnosti, neboť pravidelné a především dobrovolné čtení prohlubuje jejich čtenářské dovednosti, výsledkem může být i vyšší sebevědomí čtenáře. Ten má ze čtení radost, což zvyšuje pravděpodobnost, že se rozhodne si přečíst si i další knihy na podobné téma. Žák prohlubuje své čtenářské zážitky, čte častěji a lépe. Vytváří si ke čtení pozitivní vztah, což je pro rozvoj čtenářské gramotnosti nesmírně důležité.

V tomto směru je rovněž velmi důležitá funkce a školních knihoven, které bezesporu přispívají k rozvoji čtenářství. Prostředí školních knihoven je naplněné různorodými knihami a texty, které jsou snadno dostupné (včetně jednoduchého vypůjčního systému). Úkoly v čítance vybízí k vyhledávání informací a zapojují do procesu rozvíjení gramotnosti i knihovny. Řečeno obecně, čítanky by měly

směřovat k možnosti stát se východiskem individuální četby. K tomuto cíli směřují mimo jiné třeba nedokončená vyprávění, jejichž pokračování si mají žáci sami dohledat, nebo informace o dílech autorů, které čítanka nenabízí. Podněcování k mimočítankové četbě se ale týká i věcných textů, žákům jsou zadávány úkoly vyhledat fakta v dětských encyklopediích či populárně naučných textech a velmi často vybízí i ke spolupráci s mediálními materiály. Úkoly podobného zaměření vedou žáky k samostatným aktivitám, podněcují jejich zájem a daří se tak cíleně rozvíjet úroveň čtenářských dovedností, zvyšovat čtenářskou gramotnost.

Patří sem tedy úkoly, kdy si mají žáci sami, či doma s pomocí rodičů, vyhledat nějaké další rozšiřující informace, připravit malý referát, zorganizovat soutěž či malé představení. Jejich největší význam spočívá především v tom, že po dětech požadují samostatnou práci, kdy mají za úkol sáhnout po zdrojích, ke kterým se musí dostat vlastním přičiněním (pracovat s internetovým vyhledávačem, zajít do knihovny, naučit se vyhledávat ve slovnících a encyklopediích). Připojujeme několik příkladů:

- *Vyhledej další přísloví nebo citáty o knihách. (str. 9)*
- *Zjisti, jaká další hudební díla Mozart vytvořil? (str. 32)*
- *Zjisti, jak se cizím slovem říká zápornému vztahu k cizincům. (str. 126)*

V této kategorii se rovněž nesmíme zapomenout zmínit o přítomnosti informačních rámečků, které jsou umístěny zpravidla v pravé části stránek. Rámečky jsou z praktických důvodů barevně rozlišeny. Nalezneme zde zelené, modré a červené rámečky. Informace v nich jsou trojího typu. Zelené rámečky obsahují pokyny o výslovnosti cizích slov a vlastních jmen, jsou v nich vysvětleny výrazy vyskytující se přímo v textu. Modré rámečky kladou důraz na podnětnost a vybízí žáky k dalším zábavným (i mimoškolním) aktivitám, obsahují doplňující hry a úkoly. Červené rámečky mají zase souvislost s mezipředmětovými vztahy.

Jaké je přesné zastoupení dílčích rámečků v čítance nám ukazuje graf č. 4 (viz příloha č. 4). Vyjádřeno v procentech – na zelené rámečky připadá 64,8%, na modré 30,4 % a na červené pouhé 4,8 %.

Z výsledků lze vyčíst, že čítanka obsahuje velké množství doplňujících informací a dostatečně dbá na vysvětlování různých literárních pojmů a na správnou výslovnost cizích slov (jde především o jména autorů ukázek). Čítanka rovněž podporuje samostatné aktivity a tvořivost žáků, což je pro rozvíjení čtenářské gramotnosti velmi důležité. Zastoupení červených rámečků se může jevit jako nedostatečný, nicméně při analýze jsme zjistili, že úkoly, kde se uplatňují mezipředmětové vztahy, jsou rovněž (třeba i implicitně) vyjádřeny v doprovodných úkolech pod ukázkami. Příklad:

- *Co by podle tvého názoru ještě mělo být vynalezeno?(str. 40)*
- *Kdo byl první český kosmonaut a v kterém roce se dostal do vesmíru?(str. 43)*
- *Chtěl(a) by ses vypravit do minulosti? Do které doby a na které místo? Vysvětli proč. (str. 53)*

Všechny tři výše zmíněné typy úkolů se nalézají v Klíči k 21. století a nepochybně podporují rozvoj mezipředmětových vztahů, přestože nejsou v červených rámečcích. Souvislost lze najít v předmětech jako je dějepis (vědomosti o kosmonautice) a prvouka (člověk a vesmír, lidské vynálezy atd.). Úkoly, jež mají souvislost s mezipředmětovými vztahy, najdeme ve všech klíčích čítanky (minimálně je vždy nalezneme v publikaci Čítanka – příručka pro učitele). Jsou zde mimo jiné i úkoly, které se zaměřují:

- na dramatickou výchovu (pohybové ztvárnění kapky, vločky, světlušky – klíč k srdci básníka),

- na hudební výchovu (dětství významných skladatelů, poslechy skladeb A. Dvořáka a W. A. Mozarta, hudební žánry – klíč k umění),
- na tělesnou výchovu (hra na výcvik kapitána/piráta, hledání pokladu v přírodě – klíč k pokladům světa),
- na matematiku (matematické pojmy, čtení čísel – všechny klíče čítanky),
- a na cizí jazyk (výslovnost cizích jmen – všechny klíče čítanky).

K důmyslnému metodickému a didaktickému zpracování učebnice patří ještě oranžově podbarvené části textů, které nabízí žákům vysvětlení některých literárních pojmů a méně známých reálií, nalezneme v nich stručné informace vztahující se k textu, medailonky významnějších autorů a známých ilustrátorů. Učebnice obsahuje desítky textů různých autorů, je tedy logické (důvodem jsou požadavky na rozsah učebnice a skutečnost, že autorovi byla věnována pozornost v předešlé učebnici nakladatelství, která by měla volně navazovat, neboť se jedná o učební sadu), že informace nejsou vedeny u každého autora a ilustrátora.

Pro představu: čítanka obsahuje celkem 60 oranžově podbarvených kratších informativních textů. Zajímavosti a údaje o autorech nabízí 22 rámečků, o ilustrátorech se zmiňuje 5 rámečků a zbývající rámečky se vztahují k informacím v textu. V čítance se nachází texty od 80 různých autorů (ukázek je samozřejmě mnohem více, někteří autoři se totiž opakují). Svůj medailónek má v naší čítance každý třetí až čtvrtý autor.

3.8. Výtvarná stránka čítanky

Důležitou roli pro rozvoj čtenářské gramotnosti sehrává též výtvarná stránka učebnice. Ilustrace tvoří důležitou estetickou složku literatury pro mladší čtenáře, práce s obrázky je proto v primární škole nedílnou součástí práce s literaturou a taková volba původních ilustrací je pro výtvarnou stránku knihy vůbec nejlepším řešením, důmyslné je to především u ukázek, kde tvoří ilustrace s textem tradiční jednotu. Taková ilustrace může být žákům nápomocná například v otázce porozumění textu. Vhodná ilustrace má za úkol zprostředkovávat informace o objektech, se kterými žák nemusí mít vlastní zkušenost, nezná je (zprostředkovatelem je např. vhodná fotografie).

Ilustrace rovněž souvisí s motivací. Vhodně zvolené barvy a tvary mohou podněcovat zájem žáků, cíleně zvyšují jeho zájem o něco, co by se při verbální prezentaci mohlo jevit jako nudné, nezajímavé.

V analyzované učebnici je každý z deseti výše zmíněných klíčů uveden krátkým motivačním textem, který má vzbudit zájem žáků o vybrané téma. Navíc tomuto textu vždy, jedná-li se o první stranu tematického celku, předchází právě motivační ilustrace, popřípadě k tématu nebo básni vztahující se obrázek. Ilustrace nebo fotografie najdeme téměř na každé straně čítanky. V první půlce učebnice je ilustrací a fotek podstatně více, důvodem je volba rozsáhlejších ukázek textů ke konci čítanky.

Učebnice má vkusný a nápaditý obrazový doprovod, což je její velkou předností. Jednotlivým prvkem čítanky jsou ilustrace Petra Čecha. Obrazový doprovod obsahuje i původní ilustrace ke knihám, čehož autoři využívají pro kratičké medailonky o ilustrátorech, medailonky se tedy netýkají pouze umělců – spisovatelů.

Pro zajímavost můžeme uvést, že původní ilustrace ke knihám zaujímají přibližně 78 % obrazového doprovodu. Poměr zastoupení fotografií a motivačních ilustrací je podobný, v obou případech představuje zaokrouhleně 11 %.

Za zmínku stojí i fakt, že u každé ukázky je vždy uveden zdroj, u kterého je ve většině případů vyfocen i obal knihy, z níž ukázka pochází (tyto fotografie jsme do obrazového doprovodu nepočítali).¹⁰

Čítanka se takto snaží rozvíjet čtenářskou gramotnost na textech domácích i zahraničních autorů. Podíl textů domácích a zahraničních můžeme opět vyjádřit procenty. Texty domácích autorů představují zaokrouhleně 50,8 % a na texty zahraničních autorů připadá zbývajících 49,2 %. Pro podrobnější představu jsme opět vytvořili graf č. 5, který zobrazuje zastoupení textů domácích a zahraničních autorů v dílčích klíčích čítanky (viz příloha č. 5).

Výtvarná stránka v didaktických textech by rozhodně neměla být opomíjenou složkou, což v této čítance jistě není. Tato forma neverbálních informací je zde, podle našeho pozorování, zastoupena dostatečně.

¹⁰ Tato skutečnost je ošetřena smlouvou s nakladatelstvími (Fraus – Fragment, Fraus – Albatros).

4. Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda a jak čítanky podporují rozvoj čtenářské gramotnosti žáků.

Praktické části práce záměrně předchází rozsáhlejší teoretický úvod, jímž jsme chtěli důkladněji poukázat na problematiku čtenářské gramotnosti, připomenout její komplikovanou definici a zmínit faktory, jež se na tvorbě úrovně čtenářské gramotnosti podílí.

Vlastní analýzou jsme dospěli k závěru, že Čítanka pro 4. ročník nakladatelství FRAUS patří mezi pečlivě sestavené čítanky a podporuje rozvíjení čtenářské gramotnosti.

Autorům čítanky se povedlo otázky a úkoly sestavit dostatečně vyváženě a adekvátně k věku žáků čtvrtých ročníků základních škol. Náročnost a rozsah vybíraných ukázek se stupňují, důkazem toho je i strategická volba Klíče k srdci básníka a Klíče k umění jako prvních dvou tematických celků, jež obsahují kratší, ucelené a dějově uzavřené ukázky umělecké literatury. (Je tak zohledněna skutečnost, že se jedná o první poprázdňinové měsíce, a zvláště září bývá zčásti zatíženo ve školách i organizačními záležitostmi).

Čítanka je z pohledu zastoupení žánrů velice pestrá. Tvoří ji texty moderní, současné a blízké dětským zájmům a zkušenostem. Obsahuje také řadu odkazů na filmová, divadelní zpracování témat, čímž pomáhá získat žákům jistý nadhled, rovněž velmi často vybízí k mimočítankové četbě, důležitou roli zde sehrávají pečlivě volené ilustrace. Učí je také dovednosti odhalit, do jaké míry je čtený text hodnověrný, tím, že žákům jsou předkládány informace z různých zdrojů.

Doprovodné otázky a úkoly v čítance jsou zaměřeny především, ale nejenom na porozumění textu. Čítanka učí žáky s texty dále pracovat a více o nich přemýšlet za účelem dosažení vyšších cílů, máme na mysli například pozdější aktivní účast ve společnosti.

Rozvoj čtenářské gramotnosti spočívá v péči o čtenáře. Analýza prozradila, že čítanka žákům pomáhá nejen pochopit strukturu textu, žánry a záměry autorů, čítanka rovněž učí čtenáře sledovat postupy argumentace, srovnávat a vyhodnocovat informace v textech a učí je činit vlastní závěry. Čtenáři se učí vyhledávat v ukázkách nosné informace a nově získané informace dávají do souvislostí s vlastními zkušenostmi a vědomostmi. Jde o kvalitní učebnici, která pomáhá rozvíjet čtenářskou gramotnost.

Domníváme se ale, že o tom, zda budou mít otázky, se kterými budou žáci reálně pracovat, kýžený efekt, rozhoduje v první řadě stále velmi významnou mírou učitel. Učitel je tím, kdo žákům z dostupné nabídky konkrétní otázky vybírá, zadává a posuzuje jejich odpovědi.

V této souvislosti ještě dodáváme, že se tak nabízí jistý prostor pro podobnou analýzu čítanek dalších nakladatelství, výsledné srovnání by bylo nepochybně zajímavé a určitě by poskytlo další podněty ať už pro studenty pedagogických fakult nebo pro praxi samotných učitelů.

5. Seznam použitých zkratek

IAE – Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
(Organization for Economic Cooperation and Development)

PIRLS – Pokrok v mezinárodním přehledu čtenářské gramotnosti
(Progress in International Reading Literacy Study)

PISA – Program pro mezinárodní hodnocení studentů/žáků
(Programme for International Student Assessment)

RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

VÚP – Výzkumný ústav pedagogický v Praze

5. Použité zdroje a literatura

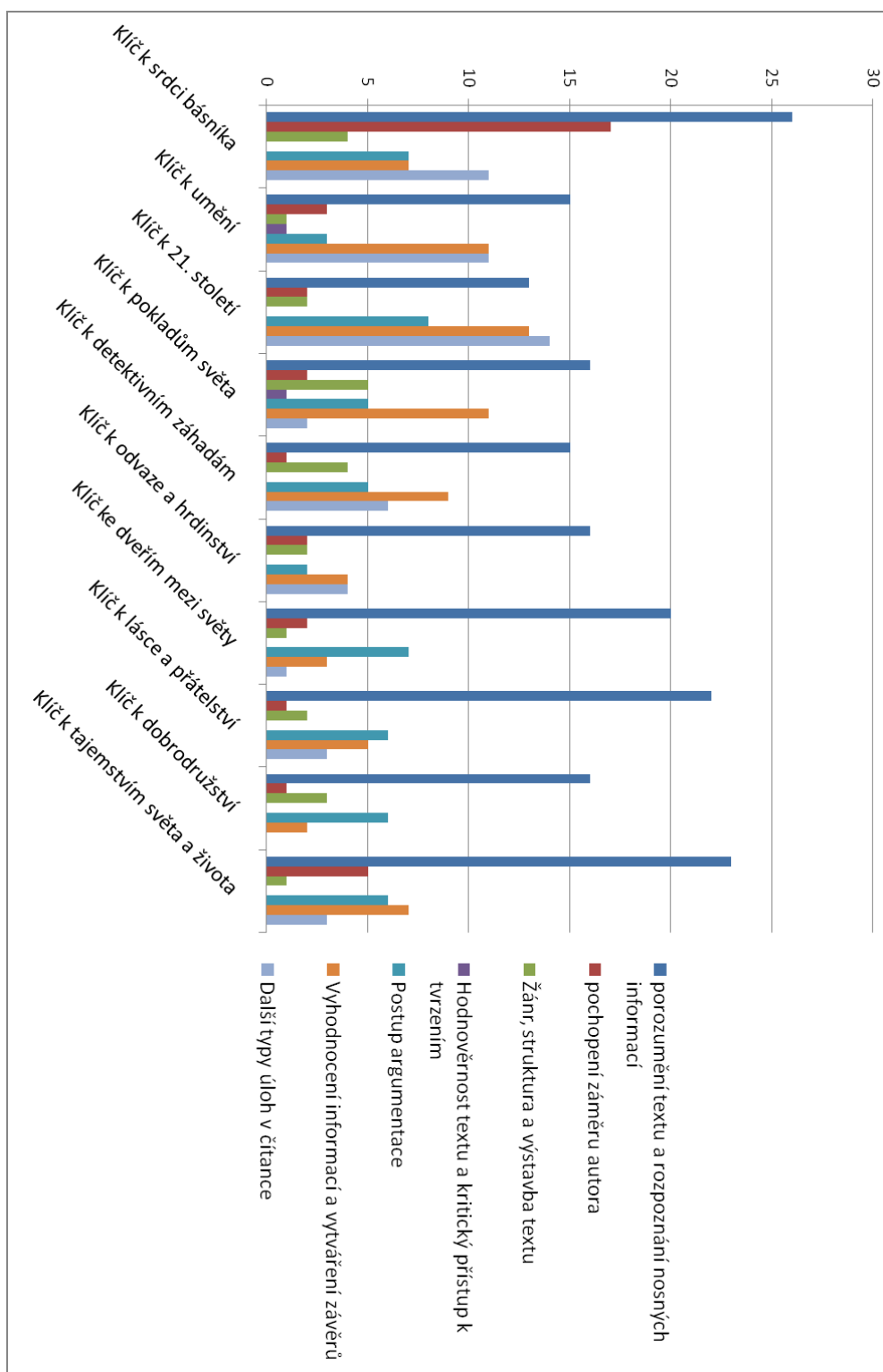
1. ALTMANOVÁ, J. a kol. *Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010.
2. DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005.
3. HAVEL, Jiří, KRÁTKÁ, Veronika. *Příprava učitelů na rozvíjení čtenářské gramotnosti*. In DOLEŽALOVÁ, Jana. *Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005.
4. HYPLOVÁ, J.: *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků na ZŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010.
5. KOLEKTIV AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007.
6. KOŠTÁLOVÁ, H. a kol. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého*. Česká školní inspekce, 2010.
7. KRAMPLOVÁ, I. a kol. *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002.
8. KRAMPLOVÁ, I.; POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak se učí číst*, Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005.
9. MULLIS, I. V. S.; MARTIN, M. O., a kol. *Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011*. Praha: ÚIV, 2011.
10. PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V.; BASL, J. *Umíme ještě číst? - hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*. Praha: ÚIV, 2010.

11. POKORNÁ, I. *Literární výchova problematická?. In Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Sborník. Olomouc 2007.*
12. PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Metodický portál, Články: „*Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?*“ [online]. 18. 01. 2006.[cit.27. 2. 2012.]. ISSN 1802-4785. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/446/...-ROZVIJET.html>>
13. PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1998.*
14. ŘEŘICHOVÁ, V. *Konstanty a proměny výchovy čtenáře. In Netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Sborník. Olomouc 2007.*
15. SVOBODOVÁ, J., A KOL. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky. Počáteční fáze výuky mateřštiny. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003.*
16. ŠEBESTA, K.; VÁŇOVÁ, K. *Čítanka pro 4. ročník základní školy – příručka pro učitele 1. vydání. Plzeň: FRAUS, 2010.*
17. VÁCLAVÍK, V. *Didaktické zvyklosti – překážka rozvoje vzdělávání v ČR. In DOLEŽALOVÁ, Jana. Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005.*
18. ZÍTKOVÁ, J. *Čítanka jako prostředek kultivaci osobnosti žáka primární školy (příspěvek k evaluačnímu výzkumu učebnic). Disertační práce. Brno: PdF MU, 2005.*

6. Přílohy

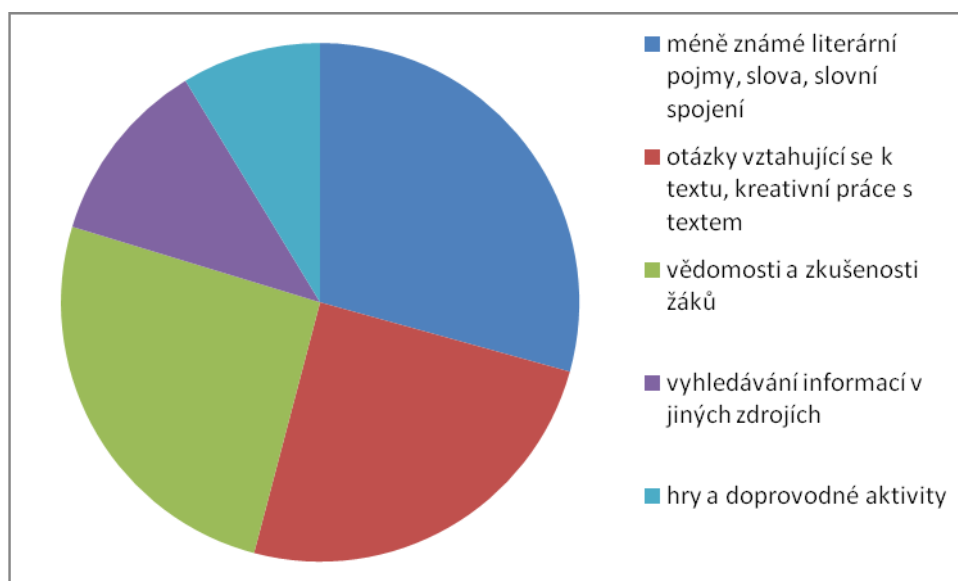
Příloha č. 1:

Zastoupení otázek a úkolů v jednotlivých klíčích čítanky rozdělených do kategorií podle V. Řeřichové.



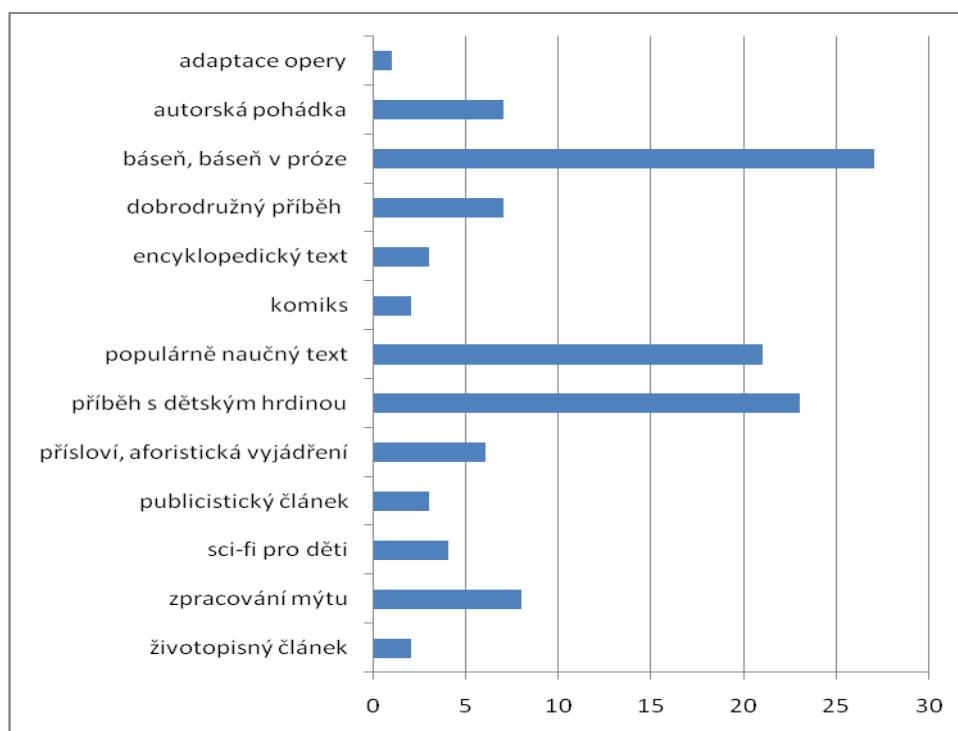
Příloha č. 2:

Čítanka – příručka pro učitele; rozdělení doprovodných otázek a úkolů.



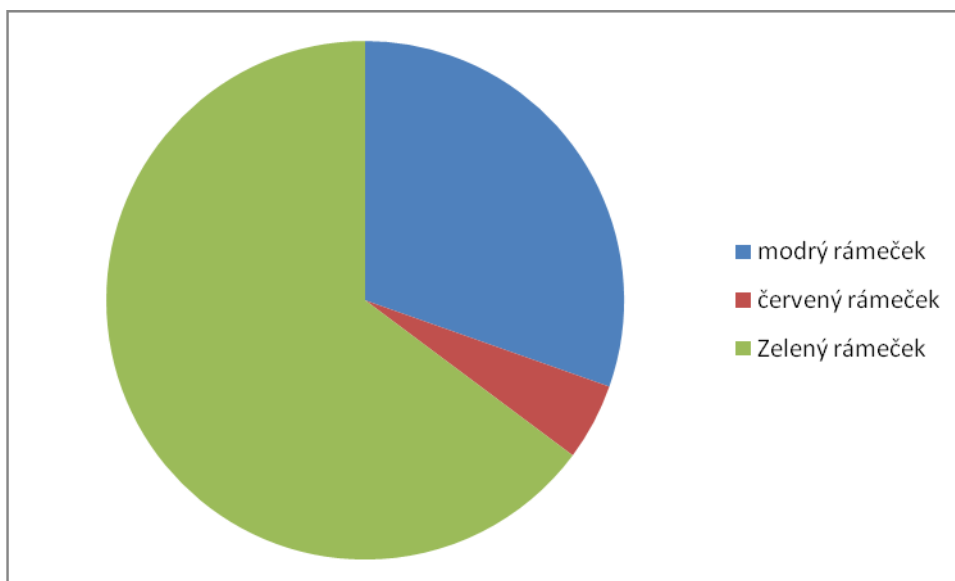
Příloha č. 3:

Žánrové zastoupení ukázek v čítance.



Příloha č. 4:

Zastoupení doprovodných úkolů v čítance.



Příloha č.5

Zastoupení textů zahraničních a domácích autorů v jednotlivých klíčích čítanky.

